

CURRICULUM VITAE

A. Datos personales

1.1.Apellido y nombres: Telo, Irene Noemí

1.2.DNI: 11454171

1.3.Lugar y fecha de nacimiento: Don Bosco, 14 de setiembre de 1954

1.4.Domicilio: San Lorenzo 199, Burzaco, provincia de Buenos Aires.

1.5.Teléfono: 4238-2044

1.6.Dirección de correo electrónico: irene_telo@yahoo.com

B. Formación Académica

Profesora de Castellano, Literatura y Latín, egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, Capital.

Diplomada en Lectura, escritura y educación, F.L.A.C.S.O., Buenos Aires

Especialista en Lectura, escritura y educación, F.L.A.C.S.O., Buenos Aires,(en curso).

C. Actuación Profesional como Profesora

Profesora en Polimodal en EEMN° 11, Adrogué (1979-2008).

Profesora en Polimodal en EEMN° 12, Adrogué (1979-2009).

Profesora en CENS N° 451, Adrogué (1993-2008).

Profesora en ISFDN° 41, Adrogué(1996-2010).

Profesora en Posgrado de Adultos, ISFDN° 1, Avellaneda(2005-2009).

D. Actuación Profesional como Profesora Coordinadora

Programa C.O.A. Organización e Implementación en Almirante Brown, ciclo lectivo 2003.

Programa de apoyo al último año del Nivel Medio/Polimodal para la articulación con el Nivel Superior, 2005.

Curso Inicial 2005-Módulo Formativo I-COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA-RES. N° 4026/03, ISFDN° 41, Adrogué, 2005

E. Actuación Profesional como Profesora Capacitadora

Profesora capacitadora en Lengua, nivel Inicial, Región 2, año 2004

Profesora capacitadora en Lengua, nivel Primaria Adultos, Región 2, años 2003/2004

Profesora capacitadora en Lengua, nivel Primaria, PIIE, Región 5, años 2005/2006

Profesora Capacitadora en Prácticas del Lenguaje, nivel Primaria, ETR, Región 5

F. Actuación Profesional como Profesora Ponente

PONENCIAS:

LA LITERATURA COMO ENTRADA POSIBLE AL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA, AMBAS COMO PODER VERDADERO Y PERDURABLE, agosto de 2007, Mar del Plata, Primer Congreso Provincial de Educación Superior.

HISTORIAS PARA REIR, REIR CON HISTORIA, proyecto conjunto de Lengua e Historia para segundo ciclo de la escuela primaria, noviembre de 2007, UNSAM, Buenos Aires, Segunda Jornada de la Red de Cátedras de Didáctica General.

EL SABOR DE LA LECTURA, proyecto institucional de promoción de la lectura, año lectivo 2008, UNSAM, Buenos Aires, Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas.

EL SABOR DE LA LECTURA, conclusiones sobre proyecto institucional de promoción de la lectura desarrollado en año lectivo 2008, agosto de 2009, Mar del Plata, IX Jornadas **La Literatura y la escuela**, Jitanjáfora.

AGOSTO DE 2011

PONENCIA: La lectura y la escritura como contenidos transversales en la formación docente

AUTORA: Profesora Irene Noemí Telo

EJE TEMÁTICO 5: Reflexiones teóricas acerca de la lectura y de la escritura.
Diversidad de lectores y de formas de leer. Función social de la lectura. Relaciones entre lectura, escritura y educación. Lectura y creatividad.

I. PRESENTACIÓN DE LA PREGUNTA/PROBLEMA O HIPÓTESIS DE TRABAJO

¿Por qué la escritura y la lectura deberían ser contenidos transversales-prescriptivamente- en la formación docente y no solo los contenidos específicos de un espacio curricular llamado Taller de lectura, escritura y oralidad?

La pregunta está formulada en función del contexto de la formación docente en la provincia de Buenos Aires tanto para la carrera de profesor para los actuales niveles de Secundaria Básica y Secundaria Superior como para Polimodal residual como para la carrera docente de Educación Primaria e Inicial. En los tres casos, el espacio curricular dedicado a la lectura y a la escritura se llama Taller que se lleva a cabo semanalmente en dos módulos u horas reloj, con una carga anual de sesenta y cuatro módulos. Este espacio relacionado con los diversos de la carrera en el discurso de los proyectos armados especialmente para las diferentes cátedras, no encuentra casi ninguna apoyatura en la práctica cotidiana en los contenidos y docentes de los otros espacios. Como solía ocurrir, y continúa ocurriendo (los comentarios en sala de docentes dan cuenta de ello) la escritura y la lectura le “pertenecen” al profesor/docente de ...Y las consecuencias se ven en nuestros docentes y en nuestros alumnos. Para hablar sobre estas cuestiones, pensé en una serie de ideas y conceptos sintetizados en siete ítems:

II. ÍNDICE DE IDEAS Y CONCEPTOS

1. Matrices de aprendizaje versus matrices de enseñanza.
2. El alumno y el docente en una asimetría no carente de sentimientos.
3. La homogeneización de los alumnos.
4. La escritura docente.
5. La escolarización de la lectura.
6. La escolarización de la escritura.

7. Uso de la evaluación.

1. En relación al primer ítem, leyendo a Silvia Finocchio¹ cuando hace referencia a la división del trabajo pedagógico en el siglo XIV para la organización del estudio de los alumnos, con programas especiales y docentes a cargo, pensé si esa división no nos marcó a fuego y sigue persistiendo más allá de los cambios producidos en la educación desde esa época. Prácticas del lenguaje, el docente de Prácticas, el docente de Literatura, el docente de Taller de escritura..., parecen ser los únicos responsables de la lectura y la escritura, por lo tanto, los “culpables” de lo que los alumnos hacen o dejan de hacer con esos contenidos/ actividades/ habilidades. Funcionamos aún en compartimentos. Creo que nuestra postura docente frente a estas prácticas determinan fuertemente el porvenir lector/ escritor de los alumnos. Respondemos a ella desde nuestra vida y experiencia estudiantil. Parece que los cuatro años de formación docente no pueden superar su marca.
2. Con respecto a la relación alumno y docente, como bien dicen Inés Dussel² y Perla Zelmanovich³ conforman una relación asimétrica pero los sentimientos no deberían excluirse de esa relación. Los adultos crean, mediante textos, lazos y estos generan alianzas y compromisos. Estos son los que permiten tránsitos diversos, fluidos y necesarios hacia la inclusión, hacia la información, hacia la cultura, hacia la lectura y la escritura. El sentimiento, la pasión del docente por transmitir amor por descubrir, para sorprenderse, allana el camino del alumno en esos tránsitos, desaparece fronteras. Bastarían algunos ejemplos de vida para justificar estas afirmaciones; por ej., la vida de Albert Camus cambió por el profesor Germain, según nos comenta Fernando Álvarez Uría⁴, cuando refiere a *El primer hombre*; también la de Noé Jitrik⁵ cuando una caricia de la maestra en su cabeza decidió su inicio en la lectura de la que ya no se iría. Esta relación asimétrica pero emocional, si se cubre de discreción en términos de Philip Meirieu⁶ de parte del docente, produce una fuerte alianza, y ayuda al alumno a la superación sin avergonzar, con acotaciones oportunas y precisas.

¹ Finocchio, Silvia(2009), *En busca de un punto de llegada: la diversidad en la evaluación de la lectura y la escritura*, FLACSO, Diploma en lectura, escritura y educación.

² Dussel, Inés(2006), *Amor y pedagogía*, "Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo", en FRIGERIO, G. y G. DIKER (comp.) *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 145-158.

³ Zelmanovich, Perla(2003), *Contra el desamparo*, en Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, FCE

⁴ Álvarez Uría, Fernando(1995), *Escuela y subjetividad*, Cuadernos de pedagogía, N° 242, 1995, Buenos Aires

⁵ Jitrik, Noé(2004) "Escrituras". Conferencia presentada en el III Congreso Internacional de la Lengua Española *Identidad lingüística y globalización*, Rosario, Argentina.

⁶ Meirieu, Philip(2004), *Referencias para un mundo sin referencias*, Barcelona, Grao.

3. Considerando el tercer concepto, La homogeneización de los alumnos, en el siglo VII, Comenio opinaba que la educación debía apoyarse en el uso de un libro didáctico único. Este uso implicaba pensar a los alumnos como seres homogéneos, no atendiendo a la diversidad de la cual todos participamos por contexto familiar, por experiencia de vida, por intereses, mencionando solo algunas cuestiones. A pesar de que el tiempo ha transcurrido, el texto didáctico único sigue usándose, muchas veces de manera acrítica a la que se llega por una formación docente que suele no prever instancias de análisis y reflexión sobre los distintos textos didácticos en circulación y de uso masivo en las escuelas. Tampoco suelen preverse instancias de análisis y reflexión de situaciones didácticas para que, con posterioridad, sean insumos a la hora de elaborar más pensadamente secuencias donde se privilegie enseñar: cómo, desde qué lugar, con qué propósitos. El docente, sobre todo de Educación Primaria e Inicial, cree no ser capaz de desarrollar su tarea sin la apoyatura de un texto didáctico único, con el que descuida sus propios intereses con respecto a qué enseña, por orden de presentación y progresión según los alumnos que tiene en clase; y descuida el cómo enseña cuando trata a sus alumnos como seres homogéneos que responden de igual manera, al mismo ritmo, con las mismas estrategias a las mismas situaciones problemáticas.
4. La escritura docente, cuarto concepto para tratar, como opinan Silvia Finocchio⁷ y Andrea Brito⁸, es “para dar cuenta”. Si aceptamos este rasgo, aceptamos una escritura docente extensiva: los docentes escriben mucho, todo el tiempo. Si pensamos en el tipo de escritura que utilizan, puede agregarse otro rasgo: estandarizada. Esta estandarización implica una mecanización que impide, por regla general, una reflexión, una revisión o un cuestionamiento. A pesar de escribir siempre, mucho, el docente no se siente cómodo con la escritura. No logra liberarse con la escritura creativa, no sabe cómo ajustarse a los modelos sin repetirlos necesariamente en forma completa o total; no se anima con textos académicos, suele atemorizarse hasta la parálisis cuando tiene que enfrentar una situación que le exige ese tipo de escritura.
5. Si me ocupo del siguiente concepto, La escolarización de la lectura, primero debo dar mi parecer sobre la lectura a secas; la lectura, nuestra lectura debería manifestarle al otro que nos escucha qué nos pasa con ella, con ese texto particular, cada vez que leemos. La lectura es un contenido para ser

⁷ Finocchio, Silvia(2008), *La lectura y escritura de maestros*, Buenos Aires, FLACSO, Diploma en lectura, escritura y educación.

⁸ Brito, Andrea(2008), *La lectura y escritura de maestros*, Buenos Aires, FLACSO, Diploma en lectura, escritura y educación.

enseñado y también una actividad para ser compartida, y para disfrutar: Leer por verdadera necesidad, con ganas, como muestra de la pasión que nos provoca acordando con C. Ferrer⁹ porque nos hace conocer, nos sorprende, nos evade, nos informa. Las situaciones didácticas que los docentes proponen en sus clases deberían hacer uso de una lectura social, y admitir comportamientos que en la vida fuera de la escuela tenemos para con ella, todos incluidos los docentes, sin estigmatizar o rechazar al que los manifiesta.

6. La lectura escolarizada nos lleva a la escritura escolarizada; y esta se ha escolarizado no solo en la escuela primaria-que suele recibir todos los cuestionamientos- sino también en la formación docente. El docente de primaria pide de sus alumnos dos tipos de escritura, la creativa-ficcional y la no ficcional. En la primera, la estimulación suele ser un texto que luego se transformará(por cambio de introducción, de final, por agregado de un personaje) o un texto que pretende obtenerse sin precisar datos/ detalles en el enunciado de su consigna.. En la segunda, el docente suele pedir lo mismo cada vez, la misma resolución de preguntas-no importa el texto- que tienden a ser preguntas textuales no inferenciales o de elaboración, y/o copia de textos elaborados por otros; a veces, solicita resúmenes o síntesis. Además de no responder, por lo general, a propósitos comunicacionales, son actividades a las que no se trata como contenidos, y que por lo cual, requieren de enseñanza. Y esto sucede en todo el sistema escolar. El docente suele dar por sentado que el alumno sabe resumir, qué son ideas principales, qué es explicar por escrito, qué es exponer, qué son notas marginales. Repite su historia como alumno: no enseña lo que, en general, no le enseñaron. En la formación docente, esta situación es más grave porque genera expulsión temprana de los alumnos, ya desde el taller inicial cuya aprobación no es requisito para que el ingreso al sistema de Superior pero el alumno no puede avanzar, carente de herramientas o estrategias que no tiene y, al parecer, casi nadie cree pertinente enseñarle.
7. La evaluación es parte del proceso enseñanza- aprendizaje y no puedo, entonces, dejar de referirme a ella. En mi opinión, tiene en él un peso sobredimensionado que provoca cierta tensión perturbadora en las clases a tal punto que impide, con demasiada frecuencia, la enseñanza, mucho más el aprendizaje. La evaluación, de la cual escribe muy claramente Juan Delval¹⁰

⁹ Ferrer, Christian(2009),*La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología*, FLACSO, Diploma en lectura, escritura y educación.

¹⁰Delval, Juan(1996)¿ *Evaluación? No, gracias, calificación*, Cuadernos de Pedagogía, N°243, 1996, Buenos Aires

continúa usándose como un control para medir las metas no alcanzadas de los alumnos, no las de los docentes. Manifiesta fuertemente su carácter punitivo. Por regla general, evalúa resultados, no procesos. También por regla general, el docente no rescata la información que la evaluación le brinda para producir ajustes, modificar estrategias, o resolver cambios sobre su propio accionar. Y esto no quiere decir que de todo tenemos la culpa, sí participación. El docente hace devoluciones de las evaluaciones, a veces no ayudan al alumno a revisar su camino de aprendizaje, a mejorar aquellas cuestiones no resueltas pero posibles de alcanzar. Oralmente, se desaprovecha la puesta en común de problemáticas que pudieran ser generales para analizarlas críticamente y sacar conclusiones-útiles para el alumno actual, y para el docente futuro. Por escrito, suele atenderse más a la ortografía, a la puntuación, a lo gramatical. Las acotaciones pueden ser imprecisas o no totalmente puntuales; de todas maneras, muchas veces, ya ha calificado.

III. CONCLUSIÓN

Considerando los distintos conceptos del ítem anterior(II), creo que en la formación docente debemos hacernos cargo de algunos cambios fundamentales en el desarrollo de la currícula, en su organización y, fundamentalmente, en su relación entre todos los espacios de cada año, y de toda la carrera(sin esperar un cambio desde el diseño). Para esto, los docentes responsables de las distintas cátedras deberíamos acordar trabajar la lectura y la escritura enseñándolas. Es necesario que evaluemos, primero, cómo nos posicionamos ante ellas, revisando qué nos provocan los textos que utilizamos para “dar conocimiento”, de qué manera los acercamos a los alumnos, si acudimos a la lectura oralizada del docente, a la oralización de los comentarios que producen los alumnos futuros docentes, tal vez aproximándonos a una forma de trabajo a la que refiere Jean Hébrard¹¹, rescatando qué leyó y cómo cada uno, en una especie de puesta en común que nada tiene que ver con la homogeneización. Esta forma de trabajo daría cuenta en qué camino nos encontramos, por cuál seguir de manera espiralada para construir los conocimientos y, a la vez, instrumentaría a los alumnos/docentes de manera diversa en estrategias-que de hecho le servirán para su propio comportamiento docente/alumno-. Este trabajo implica salirnos de nuestros compartimentos, no solo de los del espacio didáctico de la carrera sino de los mentales para aceptar que importa el punto de partida, y de éste depende la llegada. Nuestra postura de “echar culpas” al nivel educativo anterior no ha dado resultados porque nos

¹¹ Hébrard, Jean(2006), Conferencia *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*, 12/08/2006, Buenos Aires, FLACSO

quedamos solo en el cuestionamiento. En tanto esto ocurre, la expulsión o una preparación docente problemática son las consecuencias. Y éstas nos atraviesan a todos. Es cierto que hay que evidenciar nuestras matrices de aprendizaje, ajustarlas, modificarlas para iniciar el nuevo trayecto. Es cierto también que además de enseñar, hay que cambiar nuestra manera de relacionarnos con la escritura y la lectura. Esto es de incumbencia de todo el profesorado. En la lectura, por ej., cada uno de nosotros debería hacerse cargo de exponer, verbalizar dificultades desde el vocabulario, para que quede claramente dicho que nuestro lenguaje se caracteriza por su polisemia, como bien nos hace pensar María Jesús Caballer Senabre¹² o reflexionar riéndonos Malí Guzmán¹³ con su “Cayó la noche”. Y relaciono, entonces, otro texto que los docentes leemos diferente de nuestros alumnos: *Caperucita roja tal como se lo contaron a Jorge*, de Luis M. Pescetti¹⁴ en el que vemos con claridad y contundencia los distintos imaginarios, o saberes previos de un adulto y de un niño, y que nos lleva a considerar si nosotros los tenemos en cuenta a la hora de leer, hacer leer, en todos los niveles. En la escritura, todos los docentes deberíamos poder dar cuenta de las especificidades discursivas de los distintos formatos, señalarlas, aclararlas, utilizarlas, diferenciarlas en un proceso continuo de enseñanza. En ambas, deberíamos enseñar a pensar; acuerdo con Pilar Benejam¹⁵ Los alumnos aprenden a pensar si les enseñamos cómo hacerlo, si aceptamos el disenso con argumentos que evidencien que el otro puede validar, ratificar, fundamentar sus palabras aunque no sean las nuestras. Acuerdo también con la autora ya mencionada en la importancia de la enseñanza de determinados discursos como el narrativo, el descriptivo, el explicativo, el argumentativo para el desarrollo de habilidades cognitivas. Creo con firmeza que solo un trabajo muy fuerte nuestro con la lectura- en la diversidad de géneros, formatos, autores, extensión, registro, temáticas- y la escritura- también en la diversidad-, de análisis, reflexión, de sistematización puede lograr cambios visibles a corto plazo, que redunden en beneficio de nuestros alumnos, y en definitiva, en la formación docente, y en consecuencia, de los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo.

¹² Caballer Senabre, María José(2000), *Aprender a leer Ciencias*. Conferencia brindada en el marco del “Segundo Encuentro de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (áreas Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)”, Programa de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Tanti, Córdoba, noviembre de 2000.

¹³ Guzmán, Malí(2008), *Cayó la noche*, Argentina, SM

¹⁴ Pescetti, Luis(2006), *Caperucita roja tal como se lo contaron a Jorge*, Buenos Aires, Alfaguara

¹⁵ Benejam, Pilar(2000), *La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivas-lingüísticas*. Conferencia brindada en el marco del “Segundo Encuentro de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (áreas Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)”, Programa de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Tanti, Córdoba, noviembre de 2000.

Parfraseando a Guillermo Martínez¹⁶, la primera dificultad para leer es que hay que leer mucho; yo agregaría que sucede lo mismo con el escribir. Ambos requieren, acordando con él, entrenamiento, aprendizajes-y enseñanzas, añadido-, iniciaciones, concentración. En relación a este concepto, recuerdo a Graciela Montes¹⁷ en *La frontera indómita* y rescato el concepto del placer de la lectura aunque ésta nos provoque dificultades, o justamente por eso es que podemos sentir el placer. Por último, un pensamiento de Guillermo Martínez que me parece fundamental, “Los libros tienen la piedad de mostrarnos cuánto nos falta”. La lectura y la escritura deberían darnos el camino para satisfacer esa carencia; está en nosotros, los docentes, abrir ese camino y allanarlo.

¹⁶ Martínez, Guillermo, *Elogio de la dificultad*, Clarín, 24 de abril de 2001, Suplemento de Cultura

¹⁷ Montes, Graciela(1999), *La frontera indómita*, México, FCE